



İşitme Yetersizliği Olan Ve Olmayan Bireylerin Okuma Motivasyonunun İncelenmesi

Analysis of Reading Motivation of Individuals with and Without Hearing Impairment

Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA, İstanbul Üniversitesi, aysegulislekeller@gmail.com

ÖZ. Bu araştırma, işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okuma becerilerini etkileyen okuma motivasyonlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amacı ile yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 40 işitme yetersizliği olan ve 40 işitme yetersizliği olmayan ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi için Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve Guthrie ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktör olarak yeniden modellenen Okuma Motivasyonu Ölçeğinin, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işitme yetersizliği olmayan öğrencilerin okuma motivasyonları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma motivasyonlarından anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. İşiten kız öğrencilerin içsel okuma motivasyonunun ise, işitme yetersizliği olan kız ve işitme yetersizliği olan ve olmayan erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, Türkçe ders başarıları ve işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin dışsal motivasyonları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma Motivasyonu, İşitme Yetersizliği, Türkçe Ders Başarısı

ABSTRACT. The purpose of this study is to examine multiple variables that affect reading skills through a comparison of reading habits between students with and without hearing impairment and reading motivations. The research was designed in relational survey pattern. The sample has 40 students with hearing impairments and 40 students without hearing impairments. In order to determine the reading motivation of students, this study uses the scale developed by Wigfield and Guthrie (1997) and remodeled by Guthrie and Wang (2004) with two factors in internal and extrinsic motivation, as used by Yıldız (2010). The data was analyzed with SPSS 24 statistical software. Results indicated that the motivation of students with hearing impairment was significantly higher than the students with hearing impairment and that the motivation of reading for female students was significantly higher than the students with hearing impairment and the students with and without hearing impairment. In addition, there was also a significant relationship between extrinsic motivation of students and achievement.

Keywords. Reading Motivation, Hearing Impairment, Turkish Course Achievement

SUMMARY

Purpose and Significance: Language is the most important means of communication between people. Kavcar, Oğuzkan and Sever (1995, p. 41) have defined reading as "a writing, a word, a sentence, punctuation marks, perception and comprehension process". These definitions generally focus on the processes of perception and interpretation of reading, but there are many other definitions of reading. According to Yıldız (2006), reading contributes to emotional maturity and social development. Reading from the primary sources of knowledge is one of the skills that children are expected to learn in school during ages five to seven. Given that all subjects require reading, it is clear that a student who enjoys and is skilled at reading will be successful in other subjects (MEB, 2006: 215). Students need motivation to read about a subject (Anderson et al., 1985). According to Guthrie and Wang (2004), motivation for reading is caused by internal and external processes. Reading motivation is nourished by both intrinsic and extrinsic sources of motivation (Guthrie et al., 1999: 234). It is inaccurate to think that these sources are opposed to each other. The purpose of this study is to examine multiple variables through a comparison of reading habits between students with and without hearing impairment and with or without reading motivations that affect reading skills.

Methodology: The research was designed in relational survey pattern. The research consisted of the students in primary schools of Istanbul. The sample consisted of 40 students with hearing impairment who go to various rehabilitation centers in Istanbul and 40 4th grade students without

hearing impairments. The students selected from the different districts of Istanbul are children of families with different middle socioeconomic levels. The sample had 40 female students and 40 male students. This study used the scale that was developed by Wigfield and Guthrie (1997) and remodeled by Guthrie and Wang (2004) with two factors in internal and extrinsic motivation, as used by Yildiz (2010). In the Motivation Scale-Turkish Form, the intrinsic motivation dimension is characterized as being interested and curious, while the extrinsic dimension is characterized by recognition, sociability, competitiveness and adaptation factors. This scale had a total of 21 items and used a Likert quartile rating structure. The item responses are 1 (very different from me), 2 (slightly different from me), 3 (somewhat similar to me) and 4 (very similar to me). Within the scope of the research, the scale was remodeled by a second-level confirmatory factor analysis (CFA) in which the internal and extrinsic motivation dimensions were combined. The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the application of the scale was .81. For the determination of the achievements of the students in the Turkish language, the average of the 3rd grade year and the 4th grade semester Turkish grades were taken. Success was measured through the Turkish course grades. Statistical procedures were carried out through SPSS software and the causal relationships between the variables studied were examined. Analysis of variance was performed to determine whether the students' reading motivation scores differed according to hearing impairment, gender and Turkish course success variables.

Results: In the study, it was observed that the intrinsic motivation averages, intrinsic motivation interest dimension, extrinsic motivation adjustment dimension and general reading motivation scores of the female students without hearing impairments were significantly higher than the scores of the other groups. No statistically significant differences were found among the other groups. In comparing Turkish course achievement with hearing impairment and reading motivation, the extrinsic motivation dimension of students with hearing impairment in Turkish language art score 5 was significantly higher than the other students in terms of recognition and competition scores. The extrinsic motivation social dimension scores of students with hearing impairment and Turkish grade 4, Audiences and students with Turkish course grade 5 were found to be significantly higher than the other students' scores in terms of internal and extrinsic motivation score averages and reading motivation scores. No statistically significant difference was found among the other groups.

Discussion and Conclusion: Wigfield and Guthrie (1997) showed that 4th graders and 5th graders have comparable reading motivation at different times while being consistent with studies that show that girls have higher motivation for reading than boys. This present study is consistent with a survey by McGeown et al. (2012) demonstrating that there is no difference in general motivation for boys and girls, although girls find their inner motivation significantly higher than boys. Baker and Wigfield (1999), through evaluating the dimensions of reading motivation, found that girls' motivation to read was higher than that of boys. In the current research, it is seen that students with high hearing impairment have high motivation to read. From this finding, it can be said that there is a significant relationship between reading motivation and reading achievement. This finding is supported by research from Baker and Wigfield (1999) and Wigfield and Guthrie (1997), in which they argue that reading motivation is multidimensional and that there is a significant correlation between reading motivation and reading achievement.

GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki en önemli iletişim aracıdır. Dilin kullanıldığı temel becerilerden biri de okumadır. Okuma, Sezer ve diğerleri (1991) tarafından yazılı metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanırken, bir başka tanımda, kelimelerin duyu organları ile alınıp, anlamlandırılması ve yorumlanması (Uluğ, 1993) olarak ele alınmıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995, s.41), okumayı, "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci" olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlarda genel olarak okumanın algılama ve yorumlama süreçleri üzerinde durulmuştur, fakat okumanın farklı amaçlarına göre birçok tanımlı bulunmaktadır. Yıldız'a (2006) göre, okumanın kişinin duygusal olgunluğa kavuşmasında ve sosyal olarak gelişmesinde katkısı büyüktür. Yıldız'ın ele aldığı okumanın sosyal ve duygusal boyutlarına ek

olarak, Genç (2001), okumanın çok boyutlu bir gelişim süreci olduğunun iletişim, algılama ve öğrenme olarak ele alınması gereği üzerinde odaklanmaktadır. Okumanın farklı birçok tanımının yapılmasının sebebi olarak, okumanın günümüzde kişinin bilişsel, sosyal, kültürel ve akademik yaşantılarını etkileyen, geliştiren önemli bir beceri olması gösterilebilir. En temeline okuma bilgi edinmenin en önemli yollarından biridir (Güneş, 2011, s. 7). Kişilerin temel bilgi kaynaklarından olan okuma, 5-7 yaşlarında okulda öğrenilmesi beklenen bir beceridir. Bütün derslerde okumaya olan gereklilik göz önünde tutulacak olursa, okuma alışkanlığı ve sevgisini kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olma ihtimali yüksektir (MEB, 2006:215).

Kişinin bir konu ile ilgili okuma yapması için motivasyon önemli bir gerekliliktir (Anderson vd., 1985). Guthrie ve Wang'a (2004) göre, okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerdir. İlgi, rahatlatma ya da meraktan içsel sebeplerle okuma yapılacağı gibi okul, aile, arkadaş çevrelerinde tanınma, not alma, ödül ya da ceza, uyum sağlama, sosyallik ve rekabet gibi dışsal sebeplerle de okuma yapılabilir (Yıldız ve Akyol, 2011). İçsel motivasyon boyutu merak ve ilgi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İçsel motivasyon merak faktörü, çocuğun ilgisini çeken konularda okumaya istekli olmasıdır. İçsel motivasyon boyutu ilgi faktörü ise, belli tür metinleri okumaktan hoşlanmak olarak ele alınabilir. Dışsal motivasyon boyutu; rekabet, uyum, sosyal ve tanınma faktörlerinden oluşmaktadır. Rekabet, diğerlerinden daha üstün olma; uyum, öğretmenin beklentilerini karşılama; sosyal, çevreleriyle etkileşim kurma ve son faktör olarak tanınma ise, iyi bir okuyucu olarak tanınma yönelimleri olarak açıklanabilir (Baker ve Wigfield, 1999:455 akt. Yıldız 2010). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran özellikler vardır fakat pek çok öğrenci hem içsel hem de dışsal sebeplerle okumaya motive olmaktadır (Wigfield ve Guthrie, 1997 akt. Yıldız, 2010). Buradan yola çıkarak denebilir ki, okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarından beslenir (Guthrie ve diğ., 1999:234). Bu kaynakların birbirine zıt olarak kabul etmek yanlış bir bakış açısı olacaktır.

Okuma motivasyonunu etkileyen etmenlerden biri ortamdır. Ortamın içinde öğretmen ve arkadaşların tutumu, kullanılan araç-gereç, ortamın doğru aydınlatılması, süre gibi etmenler vardır (Güneş, 2007 s.143, Demirel, 2002 s. 75). Okuma motivasyonunu etkileyen bir diğer etmen de okuyucudur. Okuyucunun konuya ilgisi, tutumu, amacı olması, fiziksel ve zihinsel özellikleri okuma motivasyonunu etkilemektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklar, okumayı işiten akranları ile aynı bilişsel basamaklardan geçerek öğrenmektedirler (Schirmer, 2000, s.7; akt. Karasu, 2011) fakat işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma gelişimlerinin, işiten çocuklardan daha yavaş ilerlediği söylenebilir (Girgin, 2003a). Bazı araştırmalar ise ileri ve çok ileri kayıplı işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde akranlarının gerisinde olabileceğini savunmaktadır (Spencer, Barker ve Tomblin, 2003; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Okuma becerisinin gelişimini etkileyen okuyucu özelliklerden biri olarak, işitsel girdilerin sınırlanması gösterilebilir. İşitsel girdinin sınırlanması, öğrencinin okuma becerisini olumsuz etkileyebilir (Tüfekçioğlu, 2010a). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin dil becerilerinin, işiten akranlarından daha yavaş olması, dil becerilerini kullanımlarını gerektiren alanlarda da zorluklara ve yavaşlamalara sebep olabilmektedir (Schirmer, 2000). Günümüzde ise çocukların Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) kapsamında erken yaşta cihazlandırılması ile işitsel girdilerin sınırlanması sorununun büyük bölümünün çözüme kavuştuğu söylenebilir.

Okuma motivasyonunu etkileyen bir diğer öge ise okuma materyalidir. Okuma materyali, öğrencinin motivasyonunu arttırıyorsa öğrenci okumayı sürdürmede ısrarcı olacaktır. Ancak okuma materyali öğrencinin motivasyonunu arttırmıyorsa öğrenci bilişsel süreçleri yeterince kullanmayacaktır (Yıldız, 2010). Materyalin, öğrencilerin deneyimleri ile ilişkili, çeşitli, ilgi çekici, yaşa ve öğrenci seviyesine uygun olması gerekmektedir (Tomlinson, 2007). Bu noktada öğrencileri geliştirecek, ihtiyaçlarına cevap verecek ve okuma motivasyonunu olumlu etkileyecek materyallerin seçilmesi önemlidir. Girgin'e (2006, s. 68) göre, işitme yetersizliği olan çocuklar da işiten çocuklar gibi dil düzeylerine uygun metinlerle çalıştıklarında metni doğru anlayabilmektedirler. Okuma motivasyonunun, öğrencilerin okuma becerisini ve dolayısı ile akademik yaşamını ve sosyal yaşamını etkilediği söylenebilir. Bütün bunlar göz önüne alınarak, alana katkı getirebileceği düşünülmüş ve bu çalışmada, işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin, okuma becerisini etkileyen okuma motivasyonun, cinsiyet, Türkçe ders başarısı ve işitme yetersizliği değişkenleri arasında ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama, modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2009). Tarama modeli, bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1999). Mevcut araştırma konusu, içinde bulunduğu durum ile tanımlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili ilkokul 4. sınıflarına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise bu öğrenciler arasında elverişli örneklem tekniği ile seçilen 80 (40 işitme yetersizliği olan ve 40 işitme yetersizliği olmayan) öğrencidir. “Elverişli örnekleme, araştırmanın kolaylıkla ulaşılabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu örneklem araştırmacının bazen örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda bazen de evren elemanlarının hepsini belirlemek imkânsız olduğunda kullanılan örneklemdir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açılarından tercih edilebilir” (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990 akt. Emir, 2013). İstanbul’un farklı ilçelerinden seçilen öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları olduğu söylenebilir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 40’ı kız, 40’ı erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek için Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş olan Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği ve öğrencilerin karne notları kullanılmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada, okuma motivasyonunun ölçülmesinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve Guthrie ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktör olarak yeniden modellenen ölçeğin, Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan formu kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu’nun, içsel motivasyon boyutu ilgi ve merak; dışsal motivasyon boyutu ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşmaktadır. Toplam 21 madde olan ölçek Likert tipi dördü derecelendirme yapısına sahiptir. Derecelendirme ifadeleri 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana biraz benziyor) ve 4 (bana çok benziyor) şeklindedir. Araştırma kapsamında ölçek ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden modellenerek içsel ve dışsal motivasyon boyutları birleştirilmiştir. Ölçeğin uygulama sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

Türkçe Ders Notları

Öğrencilerin, Türkçe ders başarılarının belirlenmesi için, 3. sınıf Türkçe yıl sonu notları ve 4. sınıf Türkçe yarıyıl not ortalamaları alınmıştır. Bu Türkçe ders başarıları değişkeni olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, İstanbul ilinde yaşayan ve 4. Sınıfa devam eden öğrencilerden, okuma motivasyonu ölçeği verilerek, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler SPSS programı ile yürütülmüş, ele alınan değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler test edilmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının işitme yetersizliği, cinsiyet ve Türkçe ders başarıları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının cinsiyet, Türkçe ders başarıları değişkenleri ile ilişkileri incelenmiştir.

Tablo 1. Okuma içsel motivasyon puanlarının işitme yetersizliği ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel-İlgi	İşitmeYet. Erkek	20	2,50	,505	G.Arası	11,386	3	3,795	11,16	,000
	İşiten Erkek	20	3,35	,699	G. İçi	25,838	76	,340		
	İşitme Yet. Kız	20	2,61	,447	Toplam	37,224	79			
	İşiten Kız	20	3,25	,644						
	Toplam	80	2,92	,686						
İçsel-mera	İşitmeYet. Erkek	20	2,76	,611	G.Arası	,936	3	,312	,844	,474
	İşitm yet. Kız	20	3,02	,701	G. İçi	28,109	76	,370		
	İşiten Erkek	20	2,93	,534	Toplam	29,045	79			
	İşiten Kız	20	3,02	,572						
	Toplam	80	2,93	,606						
İçsel ort	İşitmeYet. Erkek	20	2,62	,378	G.Arası	4,453	3	1,484	6,119	,001
	İşitm yet. Kız	20	3,18	,572	G. İçi	18,437	76	,243		
	İşiten Erkek	20	2,76	,438	Toplam	22,890	79			
	İşiten Kız	20	3,13	,554						
	Toplam	80	2,92	,538						

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1 incelendiğinde, okuma motivasyonu içsel boyut puanlarının, işitme yetersizliği olan ve olmayan kız ve erkek öğrenci değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizleri (ANOVA) sonucunda, okuma motivasyonu içsel boyut ilgi faktörü puanı ($F = 11,16$, $p < .05$) ve içsel motivasyon ortalama puanı ($F = 6,119$, $p < .05$) ile gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Okuma motivasyonu içsel boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, işiten kız öğrencilerin içsel motivasyon ilgi faktörü ve içsel motivasyon ortalama puanlarının diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 2. Okuma dışsal motivasyonu puanlarının işitme yetersizliği ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Dışsal-tanınma	İşitmeYet. Erkek	20	2,96	,872	G.Arası	1,341	3	,447	,766	,517
	İşiten Erkek	20	3,12	,835	G. İçi	44,356	76	,584		
	İşitme Yet. Kız	20	2,93	,613	Toplam	45,697	79			
	İşiten Kız	20	2,76	,706						
	Toplam	80	2,94	,760						
Dışsal-sosyal	İşitmeYet. Erkek	20	2,98	,761	G.Arası	,684	3	,228	,481	,697
	İşiten Erkek	20	3,00	,764	G. İçi	36,066	76	,475		
	İşitme Yet. Kız	20	2,83	,615	Toplam	36,750	79			
	İşiten Kız	20	2,79	,596						
	Toplam	80	2,90	,682						
Dışsal-rekabet	İşitmeYet. Erkek	20	2,89	,575	G.Arası	1,180	3	,393	1,013	,392
	İşiten Erkek	20	3,16	,662	G. İçi	29,520	76	,388		
	İşitme Yet. Kız	20	2,88	,636	Toplam	30,700	79			
	İşiten Kız	20	2,87	,614						
	Toplam	80	2,95	,623						

Tablo 2 (devamı). Okuma dışsal motivasyonu puanlarının işitme yetersizliği ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Dışsal-uyum	İşitmeYet. Erkek	20	3,15	,536	G.Arası	2,597	3	,866	3,107	,031
	İşiten Erkek	20	3,60	,548	G. İçi	21,180	76	,279		
	İşitme Yet. Kız	20	3,48	,525	Toplam	23,777	79			
	İşiten Kız	20	3,59	,499						
	Toplam	80	3,45	,548						
Dışsal-ort.	İşitmeYet. Erkek	20	2,99	,522	G.Arası	,676	3	,225	1,033	,383
	İşiten Erkek	20	3,20	,534	G. İçi	16,583	76	,218		
	İşitme Yet. Kız	20	3,00	,373	Toplam	17,259	79			
	İşiten Kız	20	2,98	,418						
	Toplam	80	3,04	,467						

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2 de görüldüğü gibi, okuma motivasyonu dışsal boyut puanlarının işitme yetersizliği olan ve olmayan kız ve erkek öğrenci değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizleri (ANOVA) sonucunda, okuma motivasyonu dışsal boyut uyum faktörü puanı ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır (F = 3,107, p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Okuma motivasyonu dışsal boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, *işiten kız öğrencilerin okuma dışsal motivasyon uyum* faktörü diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 3. Okuma motivasyonu ortalamalar toplamının işitme yetersizliği ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Okuma Mot. Genel	İşitmeYet. Erkek	20	5,59	,735	G.Arası	7,310	3	2,437	4,035	,010
	İşiten Erkek	20	6,37	,936	G. İçi	45,895	76	,604		
	İşitme Yet. Kız	20	5,77	,679	Toplam	53,205	79			
	İşiten Kız	20	6,11	,731						
	Toplam	80	5,96	,820						

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 de görüldüğü gibi, okuma motivasyonu ortalama puan toplamalarının işitme yetersizliği olan ve olmayan kız ve erkek öğrenci değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır (F = 4,035, p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Okuma motivasyonu ortalama puan toplamalarının cinsiyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, *işiten kız öğrencilerin okuma motivasyonu ortalama puanının*, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 4. Okuma motivasyonu puanlarının işitme yetersizliği ve Türkçe ders başarısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel-İlgi	İşitmeYet. 2	2	2,3500	,49497	G.Arası	13,919	7	1,988	6,143	,000
	İşitmeYet 3	15	2,3533	,56804	G. İçi	23,305	72	,324		
	İşitmeYet 4	9	2,7667	,38079	Toplam	37,224	79			
	İşitmeYet 5	14	2,6643	,34996						
	İşiten 2	3	3,4333	,23094						
	İşiten 3	8	3,2500	,72506						
	İşiten 4	10	3,0000	,60919						
	İşiten 5	19	3,4632	,69379						
	Toplam	80	2,3500	,49497						
İçsel-Merak	İşitmeYet 2	2	2,6500	,49497	G.Arası	2,656	7	,379		
	İşitmeYet 3	15	2,8533	,45649	G. İçi	26,389	72	,367		
	İşitmeYet 4	9	2,7222	,72072	Toplam	29,045	79			
	İşitmeYet 5	14	2,9500	,62971						
	İşiten 2	3	2,6000	,79373					1,035	,414
	İşiten 3	8	3,0125	,43569						
	İşiten 4	10	2,8100	,65566						
	İşiten 5	19	3,2105	,64368						
	Toplam	80	2,9363	,60635						
İçsel-Ort	İşitmeYet 2	2	3,3000	,00000	G.Arası	5,897	7	,842	3,570	,002
	İşitmeYet 3	15	2,8200	,64940	G. İçi	16,993	72	,242		
	İşitmeYet 4	9	2,5111	,82074	Toplam	22,890	79			
	İşitmeYet 5	14	3,3071	,69555						
	İşiten 2	3	2,6333	,57735						
	İşiten 3	8	2,5375	,96501						
	İşiten 4	10	2,7200	,81350						
	İşiten 5	19	3,2789	,61063						
	Toplam	80	2,9438	,76055						

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, okuma motivasyonu içsel boyut puanlarının, işitme yetersizliği olan ve olmayan Türkçe ders başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizleri (ANOVA) sonucunda, okuma motivasyonu içsel boyut ilgi faktörü ($F = 6,1434$, $p < .05$), içsel motivasyon ortalama puanı ($F = 3,570$, $p < .05$) ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Okuma motivasyonu içsel boyut puanlarının Türkçe ders başarısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, *Türkçe ders notu 5 olan işiten öğrencilerin içsel motivasyon ilgi faktörü puanı ve içsel motivasyon ortalama puanlarının diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.* Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 5. Okuma motivasyonu dışsal puanlarının işitme yetersizliği ve Türkçe ders başarısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Dışsal-tanınma	İşitmeYet 2	2	2,1500	,49497	G.Arası	8,262	7	1,180	2,270	,038
	İşitmeYet 3	15	2,6133	,59865	G. İçi	37,435	72	,520		
	İşitmeYet 4	9	3,2556	,48762	Toplam	45,697	79			
	İşitmeYet 5	14	3,1071	,74365						
	İşiten 2	3	1,9667	,76376						
	İşiten 3	8	2,6500	,41057						
	İşiten 4	10	2,9600	,62039						
	İşiten 5	19	3,1105	,68710						
	Toplam	80	2,9013	,68205						
Dışsal-sosyal	İşitmeYet 2	2	1,7500	,35355	G.Arası	8,087	7	1,155		
	İşitmeYet 3	15	2,4867	,36227	G. İçi	28,662	72	,398		
	İşitmeYet 4	9	2,8667	,41533	Toplam	36,750	79			
	İşitmeYet 5	14	3,4857	,22138					2,902	,010
	İşiten 2	3	2,1000	,36056						
	İşiten 3	8	2,3750	,31053						
	İşiten 4	10	2,9100	,41486						
	İşiten 5	19	3,4842	,45979						
	Toplam	80	2,9500	,62338						
Dışsal-rekabet	İşitmeYet 2	2	2,6500	,49497	G.Arası	20,431	7	2,919	20,465	,000
	İşitmeYet 3	15	3,1467	,60694	G. İçi	10,269	72	,143		
	İşitmeYet 4	9	3,3778	,59745	Toplam	30,700	79			
	İşitmeYet 5	14	3,5571	,32276						
	İşiten 2	3	2,9000	1,01489						
	İşiten 3	8	3,5000	,40708						
	İşiten 4	10	3,4700	,61833						
	İşiten 5	19	3,8105	,26224						
	Toplam	80	3,4563	,54861						
Dışsal-uyum	İşitmeYet 2	2	2,5000	,00000	G.Arası	6,266	7	,895		
	İşitmeYet 3	15	2,6067	,40614	G. İçi	17,511	72	,243		
	İşitmeYet 4	9	2,7333	,40311	Toplam	23,777	79			
	İşitmeYet 5	14	2,7929	,44801					3,680	,002
	İşiten 2	3	3,0333	,35119						
	İşiten 3	8	3,1500	,56569						
	İşiten 4	10	2,8800	,51164						
	İşiten 5	19	3,3211	,57405						
	Toplam	80	2,9250	,53828						
Dışsal-ort.	İşitmeYet 2	2	2,4500	,35355	G.Arası	7,604	7	1,086		
	İşitmeYet 3	15	2,7467	,31593	G. İçi	9,654	72	,134		
	İşitmeYet 4	9	2,9889	,43141	Toplam	17,259	79			
	İşitmeYet 5	14	3,3500	,34362					8,102	,000
	İşiten 2	3	2,4000	,00000						
	İşiten 3	8	2,7625	,28253						
	İşiten 4	10	3,0000	,47140						
	İşiten 5	19	3,3947	,37635						
	Toplam	80	3,0463	,46740						

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 de görüldüğü gibi, okuma motivasyonu dışsal boyut puanlarının işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe ders başarıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizleri (ANOVA) sonucunda, tanınma ($F = 2,270$, $p < .05$), sosyal ($F = 2,902$, $p < .05$), rekabet ($F = 20,465$, $p < .05$) uyum ($F = 3,680$, $p < .05$), dışsal boyut ortalaması ($F = 8,102$, $p < .05$) puanları ve gruplar arasında istatistiksel açıdan bazı anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Okuma motivasyonu dışsal boyut puanlarının Türkçe ders başarıları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, *işitme yetersizliği olan Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin, okuma motivasyon dışsal boyut tanınma ve rekabet faktörleri puanlarının diğer öğrencilerinden, işitme yetersizliği olan ve Türkçe notu 4 olan öğrencilerin ise sosyal faktör puanlarının diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu* görülmüştür. *Uyum faktörü ve dışsal boyut ortalama puanlarının ise işiten ve Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerde, diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu* görülmüştür.

Tablo 6. Okuma motivasyonu ortalamalar toplamının işitme yetersizliği ve Türkçe ders başarıları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan tek boyutlu varyans analizi sonuçları

N, SS ve \bar{X} Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Okuma Mot. Genel	İşitmeYet 2	2	4,9500	,35355	G.Arası	20,853	7	2,979		
	İşitmeYet 3	15	5,3400	,50114	G. İçi	32,352	72	,449		
	İşitmeYet 4	9	5,7111	,65849	Toplam	53,205	79			
	İşitmeYet 5	14	6,1357	,70885					6,630	,000
	İşiten 2	3	5,4000	,36056						
	İşiten 3	8	5,8625	,53436						
	İşiten 4	10	5,9000	,68638						
	İşiten 5	19	6,7211	,82366						
	Toplam	80	5,9638	,82066						

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 de görüldüğü gibi, okuma motivasyonu ortalamalar toplamının, işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe ders başarıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır ($F = 6,630$, $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Okuma motivasyonu ortalamalar toplamının, Türkçe ders başarıları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, *işiten ve Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamalar toplamının diğer öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu* görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının işiten öğrencilerden daha düşük olduğunu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin okuma motivasyonuna etkisinin incelendiği Tablo 1 de, işiten kız öğrencilerin içsel motivasyon ortalamaları, içsel motivasyon ilgi faktörü ve dışsal motivasyon uyum faktörü ve genel okuma motivasyonu puanlarının, diğer grupların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulgulanması, Wigfield ve Guthrie'nin (1997), 4. ve 5. Sınıf öğrencilerin okuma motivasyonlarını farklı zamanlarda kaydederek karşılaştırdıkları ve kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek buldukları çalışmalarının sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Mevcut araştırma, McGeown ve diğerlerinin (2012), kız ve erkek öğrencilerin genel okuma motivasyonlarında fark bulunmadığı, kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu

bulguladığı araştırması ile de tutarlılık göstermektedir. Baker ve Wigfield, (1999) okuma motivasyonun boyutlarını değerlendirdikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir.

Ek olarak, mevcut araştırma sonucunda grupların içsel motivasyon merak faktörü, dışsal motivasyon uyum faktörü dışındaki diğer faktörlerde anlamlı farka rastlanamaması Yıldız'ın (2010) 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması ile kısmen desteklenmektedir. Yıldız araştırmasında, kız öğrencilerin okuma saatlerinde erkeklere oranla daha fazla kitap okuduğunu fakat kız ve erkek öğrencilerin içsel okuma motivasyonları arasında anlamlı fark olmadığını bulgulamıştır.

Mevcut araştırmada bulgularan işiten kız öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının diğer gruplardan yüksek olmasının sebebi Marinak ve Gambrell'in (2010) kız ve erkek 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük okuma değerlerine sahip olduklarını gözledikleri çalışmaları ile açıklanabilir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin okumaya verdikleri değer kız öğrencilerden düşüktür. Kız öğrencilerin, içsel motivasyon ilgi faktörü puanlarının ve içsel motivasyon ortalamalarının diğer faktörlerden yüksek çıkmasının sebebi de kız öğrencilerin görev algıları ve inançları olduğu söylenebilir. Eccles ve diğerleri (1993) 7-10 yaş öğrencilerin kendilik ve görev algılarını izledikleri çalışmalarının kız öğrencilerin okumaya karşı erkeklerden daha olumlu yeterlilik ve inançları olduğu çalışmaları da mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Kız öğrencilerin dışsal motivasyon uyum faktörü puanlarının diğer gruplardan yüksek çıkması, Yıldız'ın (2010) kız öğrencilerin dışsal motivasyondan, erkeklere göre daha fazla etkilendiklerini bulguladığı çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Fakat mevcut araştırmada kız öğrencilerin dışsal motivasyonunun sadece uyum faktörünün anlamlı derecede farklı çıkması, işiten kız öğrencilerin öğretmenlerinin ve ailelerinin beklentilerini karşılamayı daha çok önemsedikleri söylenebilir.

Reuterskiöld, Ibertsson ve Sahlen'e (2010 akt. Genç, 2016) göre, işitme yetersizliği olan çocuklarda yavaş okuma, okuma isteksizliği ve motivasyon eksikliği gibi davranışlar görülebilmektedir. Mevcut araştırmada işiten kız öğrenciler işitmeyen kız öğrencilerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahiptir. Her ne kadar aynı okuma becerisi süreçlerinden geçseler de, işitme yetersizliği olan çocukların sınırlı dil girdisi, dil becerisinin gelişiminde yavaşlamalara ve çeşitli zorluklara sebep olmaktadır (Girgin, 2003a). Bu zorluklar, sesbilgisel farkındalıkta yetersizlik yaşama, sözcük tanımda zorlanma, sözcük dağarcığının sınırlı olması, konu bilgilerinin az olması, okuma hızlarının yavaş olması, sözdizimini anlamakta yetersiz kalmaları, metin yapısını fark etmede yetersizlik yaşamaları, anlama stratejilerinin sınırlı olması, motivasyonlarının düşüklüğü ve mümkün olduğu kadar okumaktan kaçınmaları olarak ele alınabilir ve bunlar okuma becerisini etkilemektedir (Kelly, 2003; Paul, 1998; Strassman, 1997 akt. Karasu, 2010). Bu yavaşlama ve zorlukların işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Mevcut araştırmada, genel olarak Türkçe ders başarısı yüksek işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin okuma motivasyonlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, okuma motivasyonu ve başarı arasında anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Baker, Wigfield (1999) ve Wigfield, Guthrie (1997) de okuma motivasyonun çok boyutlu olduğunu savundukları, okuma motivasyonu ve okuma başarısı arasında yüksek düzeyli anlamlı ilişki buldukları araştırmaları ile de desteklenmektedir.

Tablo 2 nin sonuçlar incelendiğinde Türkçe ders başarısı 4-5 olan işitme yetersizliği olan öğrencilerin dışsal motivasyonun tanınma, rekabet ve sosyal faktörlerinde diğer gruplara göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yıldız'a (2010) göre, dışsal motivasyonun tanınma ve sosyal faktörleri birbiri ile çok yakın ilişki içindedir. İyi okuyucu olarak tanınma (tanınma), çevre ile etkileşim için okuma (sosyal) ve diğer öğrencilerden daha iyi olma (rekabet) sebeplerinin, işitme yetersizliği olan bireylerin okuma motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir.

Sonuçlar incelendiğinde, Türkçe ders başarısı 5 olan işiten öğrencilerin içsel motivasyon ortalama, dışsal motivasyon ortalama, motivasyon genel ortalama, dışsal motivasyonun uyum faktörü ve içsel motivasyonun ilgi faktörü puanlarının diğer gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Stanovich (1986), okuma etkinlikleri ve okuma başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu savunmuştur. İşitme yetersizliği olan çocukların sınırlı dil girdisi, dil becerilerinin

gelişimini yavaşlatmaktadır. Bu yavaşlama işitme yetersizliği olan çocukların metinleri anlama, çözümleme ve sentez yapmada çeşitli zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır. Richek ve diğerleri (2002 akt. Karasu, 2010), okuma sürecinde zorluklarla karşılaşan okuyucuların, okumaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini savunmuşlardır. Karasu'ya (2010) göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma motivasyonunun düşmesinin sebebi, sıklıkla karşılaşılan çeşitli zorluklar olabilir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin karşılaştığı bu zorlukların sebeplerinden biri öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmayan okuma materyali olduğu söylenebilir. İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitimde kullanılan materyallerin, işiten öğrencilerin kullandığı materyallerle aynı olduğu düşünüldüğünde, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin Türkçe kitaplarından diğer öğrenciler kadar anlam çıkaramayacağı, yararlanamayacağı ve zevk alamayacağı söylenebilir. Gunning'e (2006) göre, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlar geliştireceği okuma materyalleri geliştirilmelidir.

Okuma becerisine etki eden bir diğer unsur olan eğitim ortamı da mevcut araştırmanın bulgularını etkilemiş olabilir. Moog ve Geers'e (1985) göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarındaki iletişim, öğretim programları öğrencilerin gelişimleri için önem taşımaktadır. Tüfekçioğlu'na (2001a) göre de işitme yetersizliği olan çocuklara temelde sözlü dil gelişimini destekleyici etkinlikler sunulmalıdır. Donin, Doebling ve Browns (1991 akt. Karasu, 2010), konuşmaya dayalı eğitimlerin, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin okuma becerilerini olumlu etkilediğini savunmuşlardır. Geers (2003) yaptığı çalışmada koklear implant ameliyatı geçiren iki gruba verilen sözlü dil gelişimini geliştirici etkinlikler ve normal etkinlikleri karşılaştırmış ve öğrencilerin sözlü dil becerilerinden olumlu etkilendiğini gözlemlemiştir. Kaynaştırma sınıflarında işitme yetersizliği olan öğrencilere her ne kadar Bireysel Eğitim Programı uygulansa da bu sınıfların öğretmenlerinin, çoğunluğu oluşturan, işiten öğrencilere göre hazırladığı etkinliklerin daha fazla olduğu söylenebilir. Girgin'e (1999) göre öğrencilerin okuma sürecinde zorlandıkları alanlar belirlenerek, ihtiyaçlara yönelik hazırlanacak öğretim programları hazırlanmalıdır. Bu programın işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programı ihtiyacını ne derecede karşıladığı farklı bir araştırmanın konusu olabilir.

Sonuç olarak bu çalışmanın bulgularından, okuma içsel motivasyon puanlarının işiten kız öğrencilerde diğer gruplardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve Türkçe ders başarıları 5 olan işiten öğrencilerin okuma dışsal motivasyon puanlarının ve genel olarak okuma motivasyon puanlarının diğer gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu çıkarılabilir. Araştırmada işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin okuma motivasyonları cinsiyet ve Türkçe ders başarıları ile karşılaştırılmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin, okuma motivasyonu ile ilişkili olan okuduğunu anlama ve akıcı okumalarının da farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılarak işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen etmenler incelenebilir. Okuma ile ilgili çeşitli zorluklar yaşayan okuyucuların, okumaya karşı olumsuz tutum sergiledikleri düşünüldüğünde (Richek ve diğerleri, 2002 akt. Karasu, 2010), işitme yetersizliği olan öğrencilerin olumsuz tutum sergilemelerine sebep olan zorlukları kısmen ortadan kaldırma yöntemlerinden biri olan işitme cihazlarını kullanan ve kullanmayan öğrencilerin, cihazı kullanmaya başlama yaşının, cihazlar arasındaki verim farkının araştırıldığı ve koklear implant ameliyatlarının yaşı ve etkilerinin okuma motivasyonuna etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir. Kaynaştırma sınıfında eğitim alan öğrenciler ile işitme engelliler okullarına giden öğrencilerin okuma motivasyonları karşılaştırılabilir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun Türkçe dersi öğretimi yapılarak etkililiği sınanabilir ve okuma motivasyonu ile ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, R. C, Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). *Growth in reading and how children spend their time outside of school*. Reading Research Quarterly, 23, 285-303.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. Reading research quarterly, 34(4), 452-477.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). *Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school*. Child development, 64(3), 830-847.
- Emir, S. (2013). *Öğretmenlerin Düşünme Stillerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Gücü (İstanbul-Fatih Örneği)*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (1), Kış, 325-347

- Geers, A. E. (2003). *Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation*. *Ear and Hearing*, 24, 59-68.
- Genç, V. (2001). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Boğaziçi Press.
- Genç, T. (2016). *İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2003a). *İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma ve yazma eğitimi*. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). *Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory*. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3 rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Guthrie, J. T., Wigfield, a., Metsala, j. L. & Cox, K. E. (1999) 'Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount'. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme Engelli Öğrenciler Ve Normal İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri İle Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.Eskişehir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara:Engin Yayınevi.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). *Reading motivation: Exploring the elementary gender gap*. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). *Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?*. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- Moog, J. S. ve Geers, A. E. (1985). *EPIC: A program to accelerate academic progress in profoundly hearing-impaired children*. *Volta Review*, 87, 259-277.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E., & Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın, (394).
- Spencer, L.J., Barker, B. A. ve Tomblin, J. B. (2003). *Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users*. *Ear and Hearing*, 24(3), 236-47.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Talim, M. E. B., & Başkanlığı, T. K. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, U. (2001a). *Dil gelişim etkinlikleri*. S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi* (ss. 245-283). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2010a). *Speech characteristics of hearing impaired Turkish children*. S. Topbaş and M. Yavaş (Ed.). *Communication disorders in Turkish* (ss. 160-185). Bristol: Multilingual Matters.
- Uluğ, F. (1993). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uygulamaya, K., & DEMİREL, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Karasu, P. (2002). *Okuduğunu anlamının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik öykü hazırlama süreci*. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı (ss. 121-131), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). *Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students*. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading*. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, M. (2013). *Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü*. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8, 4.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3).